

社会福祉専門職の卒後教育に関する一考察

——「自己教育力」からの検討——

竹 森 美 穂

〔抄 録〕

本稿は、社会福祉専門職の養成教育終了後の継続教育（以下、卒後教育とする）の現状を整理し、卒後教育の枠組みを自己教育力概念から考察することを目的とする。我が国の社会福祉専門職は社会福祉士および精神保健福祉士を基礎資格としており、養成段階に関してはカリキュラムの硬直化や「資格取得教育＝ソーシャルワーク教育なのか」といった未解決の議論はあるものの、一定程度の教育の質を担保することができている。しかし、資格取得後の終身の学びを支える体制が整っているとはいえない。

本稿では、先行研究を概観したうえで、人材育成と生涯学習の統合的な視点から卒後教育を把握することが肝要であると指摘する。その上で、卒後教育のありようを、自己教育力概念を用いて考察する。さらに卒後教育の新たな学習の場としての実践共同体の可能性を論じた。

キーワード：社会福祉専門職，卒後教育，自己教育力，実践共同体

は じ め に

2015年に厚生労働省が発した「誰もが支えあう地域の構築に向けた福祉サービスの実現——新たな時代に対応した福祉の提供ビジョン」（新福祉ビジョン）は、これからの時代に求められるソーシャルワーカー（本稿では社会福祉専門職とする）の人材像として、ジェネリックな視点に基づいた、様々な支援のコーディネートの要としての力量形成を求めている。一方でソーシャルワーク専門職のグローバル定義ではマクロレベルでの社会変革や社会開発の視点も求められている。社会福祉士の誕生から30年を迎えようとしている昨今、国家試験に依拠した養成プログラムは専門職としての最低ラインを確保することができるようになったが、資格取得後の継続教育システムの脆弱さが指摘されている。社会福祉専門職の成長プロセスや人材育成の方法論に関する研究が徐々に蓄積されているが、そもそも社会福祉専門職の学びの様

相がどのようなものかに着目した研究は取り組まれていない。本稿は上記のような問題意識のもと、「社会福祉専門職の学びを支えるものは何か、学びをいかに支えるか」を検討することを目的とする。その際、本稿は社会福祉専門職の学びの構造を『自己教育力』（概念については後程整理する）という概念を手掛かりに把握しようとするものである。

本稿は、社会福祉専門職の卒後教育をいかに構築するかを考える一つの枠組みとして自己教育力を提示し、様々な教育主体が関わりながら体系的に卒後教育を考える基礎的視点を提示する。

1. 社会福祉専門職の卒後教育に関する論点整理

（1）卒後教育システムの不在

我が国の社会福祉専門職は、社会福祉士及び精神保健福祉士を基礎資格としている。そのため、国家試験の指定科目が福祉系大学の標準的なカリキュラムになり、標準的なテキストも発行されている。教育の均一化は、専門職養成を持続可能なものとする一方、大学教育の独自性が脅かされる側面も有している。このような中でまとめられた、「提言——近未来の社会福祉教育のありかたについて——ソーシャルワーク専門職資格の再編成に向けて——」（日本学術会議社会学委員会社会福祉学分会 2008）は、①資格教育をこえたソーシャルワーク教育、②大学院教育も含めたスペシフィックな高度社会福祉専門職教育および国際比較研究を含む研究、③社会科学、人文科学を含む学際的教育プログラム及び社会福祉学およびソーシャルワークの固有性の追求、④地方自治体レベルでの研究・教育・実践の連携を目的とした、ソーシャルケアサービス協議会の設置、⑤社会福祉教育関連団体、各専門職団体との連携強化、東アジアでの国際基準に基づく社会福祉養成教育の推進への積極的な参画を提言している。これらを踏まえ、社会福祉士をジェネリックな資格とした上に、領域別のスペシフィックなソーシャルワーカーの創設、あるいは権利擁護や虐待対応など機能別のソーシャルワーカーの創設など、資格再編成の構想が示されている¹⁾。一方、新福祉ビジョンでは、特定分野の専門性のみにとどまらない総合的な知見・技能を有する分野横断的な福祉サービスを提供できる人材像が求められており²⁾、2016年度以降カリキュラムの見直しに関する議論を進めるとしている³⁾。このように資格制度及びそれにまつわる養成教育に関する議論は展開されているが、資格取得後の継続教育について、政策レベルではどのように扱われているのか。

政治経済、社会構造の変化などを背景に、ニーズの多様化・複雑化する福祉・介護領域において、サービスの持続性と質の確保のために、それらに従事する専門職の人材確保が喫緊の課題とされている。「社会福祉事業に従事する者の確保を図るための措置に関する基本的な指針（新人材確保指針）」（厚生労働省 2007）では介護福祉士、社会福祉士、保育士を福祉・介護人材の中心的なものとして扱い、労働環境の整備、キャリアアップの仕組みの構築、潜在的有資格者やその他多様な人材の参入・参画の促進などを柱としている⁴⁾。さらにこの新人材確保指

針をふまえた「人材確保指針に関連する厚生労働省の取り組みについて」(厚生労働省 2012)では、人材育成に関して①労働環境の改善、組織体制の確立をもって質の高い人材を確保すること、②キャリアパスに対応した生涯を通じた研修体系の構築を図るとともに、研修の充実を図ること、③キャリアアップ支援の観点から、働きながら国家資格等を取得できるよう配慮し、従事者の自己研鑽が図られるよう、職務を通じた研修(OJT)や職務を離れた研修(Off-JT)の確保に努めるという3点が挙げられている⁵⁾。しかし、これら人材育成の文脈で、主に厚生労働省のベクトルは介護福祉士の人材確保・育成に向けられている。さらにこの3点の取り組みは、「社会福祉法人経営の現状と課題——新たな時代における福祉経営の確立に向けての基礎作業——」(厚生労働省 2006)がベースになっており、その後の具体的な取り組みと成果が明らかになっていない⁶⁾。新福祉ビジョンでも福祉分野横断的な基礎的知識の研修の創設について触れられているが、現在のところ具体的な議論の俎上には乗っていない⁷⁾。

以上を総括すると、我が国における福祉・介護人材育成の政策的論点は介護職員に重点が置かれており、社会福祉専門職の人材育成に関しては経営主体と関連団体にゆだねられ、現時点では政策的後押しが脆弱であることが指摘される。

(2) 人材育成と生涯学習——2つの視点

このような政策の現状に対して、職場での人材育成の実態はどうか。永田(2012)が行った福祉職場に対する人材育成の実態調査では、研修マニュアルはあっても体系的な研修にはなっていない状況や、分野ごとに人材育成体制にばらつきがあること、人材育成の評価が十分にはなされていない現状が明らかにされている。この調査では社会福祉専門職に限定した人材育成の実態は明らかにされていないが、職場での人材育成システムの構築が難しい現状が垣間見える。また人材育成に主眼を置いたとき、外部研修の参加率を訊ねる調査はあるものの、その内容や頻度に関して踏み込んだ調査は行われていない⁸⁾。社会福祉職場において、特に相談援助に従事する者は組織の中でも絶対数が少なく、一人職場であることも少なくないことを考えると、職場でのOJTやスーパービジョンの体制が構築困難であり、職場外への研修機会を確保することも難しい状況が推察される。また、離転職を経験しながらキャリアを形成していることを考えると⁹⁾、職場内での研修の機会だけでは、人材育成としては限界があるともいえる。

一方、卒後教育を生涯学習の側面から見たとき、その実態はどうであろうか。生涯学習としては専門職団体等が提供する生涯研修制度と、主に大学(大学院含む)の提供するリカレント教育などが考えられる。おおそ専門職と呼ばれる職業は、専門職団体が研修機会を提供しており、社会福祉専門職も各専門職団体が研修を開催している。各団体とも生涯研修のフローを図式化しているが、日本で最も規模の大きい日本社会福祉士会の組織率自体が2割台と低調であり、生涯研修制度に乗って研修を重ねている会員はさらに限られている¹⁰⁾。また、社会福祉専門職のリカレント教育は、高度社会福祉専門職養成として大学院レベルでの教育が主となる

が、学費の面で躊躇する者も多く、現実的な選択肢として主要なものになりにくいといえる。

まとめると、社会福祉専門職の卒後教育に対する政策的後押しは脆弱であり、職場での人材育成は体系的なものにはなっていないこと、生涯研修としても専門職団体の組織率の低さを鑑みるに、専門職の卒後教育の主たる柱にはなりえていないことが指摘される。社会福祉専門職の質の向上は古い問題でありながら、上記のように課題は山積している。何より、社会福祉専門職の学びの実態や、卒後教育の実態に関して詳細な調査が行われておらず、問題ばかりが先行しているように見受けられる。

2. 成長に重要なファクターとしてのロールモデルと専門職的自己 —— 先行研究の到達点

それでは先行研究は、社会福祉専門職の学びをどのように扱ってきたのであろうか。保正（2013）はベテランの医療ソーシャルワーカー（MSW）を対象とする質的研究によって、実践能力の変容過程と変容契機を明らかにしようと試みた。この研究の中では、研修参加やスーパービジョンの機会など学びの活動や、他者からの影響、社会的活動などが実践能力変容の契機として明らかにされた。また、村田・福田・吉川・ほか（2009）や福田・村田・須藤・ほか（2011）は精神保健福祉士の学びにロールモデルの存在や、専門職的自己をいかに生成してゆくかが重要であると指摘している。これらの研究は、社会福祉専門職の成長プロセスの解明に重要な功績であるが、社会福祉専門職自身が自身の学びをどのように捉えているのかは明らかにされていない。また、明らかにされた成長プロセスに対して、卒後教育システムをどのように作り上げてゆくかは残された課題である。しかし、社会福祉専門職の学びを支えるものとして、ロールモデルの存在と専門職的自己の確立が重要な意味を持つこと、学びをいかに支えるかという視点に立てば、特に保正（2013）の研究は職場外での学びの重要性を示唆するものである。

他方、我が国における社会福祉専門職のキャリア研究は未開発といってもよいが、その中でも鈴木がライフヒストリー研究として取り組んだものがある。それによると、調査対象者の職業選択に家庭環境や時代背景などが影響を与える一方で、その後のキャリアの発展には個人のパーソナリティが影響すると指摘している（鈴木 2004；鈴木 2006a；鈴木 2006b；鈴木 2007；鈴木 2008）。社会福祉専門職のキャリア研究は緒に就いたばかりであり、キャリア形成と実践能力の変容にどのような関連が見られるのか、キャリア形成支援のための人材育成のあり方など、今後のさらなる研究の蓄積が求められる。本稿とのかかわりで述べると、キャリア形成と社会福祉専門職の学びの関連性をいかに捉えるかということである。キャリア研究はこれまで、とくに心理学や経営学で積み重ねられており、近年その知見が看護や教育の領域でも盛んに用いられている。特に経営学においては、近年のキャリア研究は人材育成のみならず、組織学習

理論、生涯学習理論などとクロスオーバーしながら取り組まれており、より広がりと深みをもって語られるものになっている¹¹⁾。社会福祉領域でみると、保正・鈴木・竹沢(2006:291-294)は、キャリア初期の支援課題として、E. H. シャインの理論を援用しながら¹²⁾、入職時のリアリティショックをいかに乗り越えるかであるとし、専門職団体の活動への参画や、職場外での学び、ピアも含めたスーパービジョンの機会を意義あるものとしている。

このように、社会福祉専門職の成長を主題とした先行研究によると、成長にはロールモデルの有無や専門職的自己の確立が実践能力の変容を促進する契機として、特に経験年数の初期段階に重要であり、加えて、実践能力の変容に対して研修参加や資格取得の勉強など学びの活動や他者からの影響、社会的活動が作用していることから、社会福祉専門職が職場の外に出かけてゆく、他の社会福祉専門職や興味関心を共有する集団や人とののかかわりの中で学ぶことに対する示唆を得るものである。先行研究が社会福祉専門職個人の力量の変容やキャリアの発展に対してロールモデルと専門職的自己の獲得に注目し、研究成果を蓄積しながらも、それを支える外的要因(政策、現場の人材育成システムの課題)との関連付けが不十分であり、卒後教育の議論が深まりにくい状況にあるのではないか。

3. 人材育成と生涯学習の統合的視点 ——“学習者の変容”を人材育成にいかに組み込むか

さて、卒後教育を考えると、1章の(2)人材育成と生涯学習——2つの視点でも触れたように、大別して2つのベクトルがあると考えられる。人材育成と生涯学習である。従来、社会福祉専門職の資格取得後の教育について、この2つのベクトルの関係性をとらえる視点が曖昧であったのではないか。すなわち、人材育成は、職場がその経営理念や経営方針に基づき、組織の必要とする人材へ育て上げてゆくものであり、雇用者側から発せられるベクトルである。一方で生涯学習は、学習者自らが生涯にわたって学び続けるという点で、学習者である社会福祉専門職の側から発せられるベクトルである。人材育成に関する研究は、いかに組織の中で人材を育成するか、そのシステムの構築に研究の力点が置かれ¹³⁾、一方で生涯学習に関する研究は、主に専門職団体の生涯研修制度のあり方や実情把握に関するものであり、生涯学習を可能ならしめる生涯教育のあり方を探るものであった¹⁴⁾。人材育成、生涯学習ともにシステムをいかに動かすかや、研修をいかに整えるかという議論が展開されている。しかし、両者は本来統合されたものとして扱われるべきである。松本(2015)によると、本来生涯学習は人生全体の学びを射程にしており、職業人としての学びとして、専門職としてのキャリア形成も学習目的に挙げられている。一方、近年の人材育成の主題の一つにキャリア開発があり、キャリア理論には生涯学習理論の視座が融合している。三輪(2011:1-12)は、知識・情報社会である21世紀においては、生産手段である知識を有する知識労働者が台頭するなかで、キャリアは組織

主導ではなく個人が主体的に形成するものへと変化していると指摘している。そのため、個人の仕事にとどまらない生涯を通じた学習と、経験や状況学習をいかにキャリア開発、人材育成に組み込んでゆくかという議論にシフトしているのである。そもそも学びとは、学びの主体が主体性や目的意識を持って取り組まれるものであり、その結果は学びの主体にとってよい方向へ変化することである（佐伯 1995：2-4）。また認知科学においては、学びが次の学びにつながり、知識を体系化させることによって熟達してゆく（今井 2016：96）。これらを踏まえると、社会福祉専門職にとっての学びとは、単なる知識や技能の習得にとどまらない、キャリア形成や専門職としての成長、援助観の形成も含む、より広がりのある変化の営みととらえることができる。キャリア志向や援助観はもちろん、現場での様々な経験の中で培われるものであるが、鈴木の一連の研究（鈴木 2004；鈴木 2006a；鈴木 2006b；鈴木 2007；鈴木 2008）や保正・鈴木・竹沢（2006：214-228）が明らかにするように、生活史が学習者としての社会福祉専門職の変容に影響を与えるものであることから、人材育成と生涯学習の統合的視点は意義のあるものと考えられる。

4. 自己教育力から考える社会福祉専門職の卒後教育

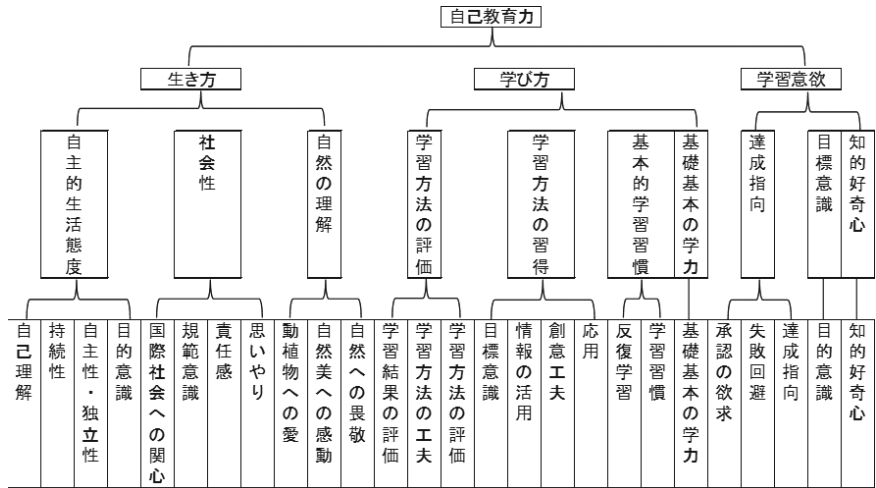
ここまで先行研究を踏まえながら、社会福祉専門職の成長に重要なファクターとして、ロールモデルと専門職的自己を挙げた（ただし、ロールモデルの存在は、専門職的自己の獲得の一要素と考える方が妥当かもしれない）。また、卒後教育には人材育成と生涯学習の統合的視点が肝要であり、様々な体験や経験を通じた、価値観の変化も含む学習者の変容をいかに組み込んでゆけるかであるとした。しかし従来の研究は、コンピテンシーや成長過程、アイデンティティ形成など個別に社会福祉専門職の学びや変化を捉えたものはあったが、それらがどのように関連付けられているのか、総体としての学びの様相を捉えられているわけではない。ここでは、その総体としての社会福祉専門職の学びの様相を捉える一つの手がかりを「自己教育力」の概念に求めてみることにする。学習者としての社会福祉専門職の学びを支える要素を捉えるのに、自己教育力という考え方は有用であろうと考えたためである。本章では、まず自己教育力の概念を概観し、自己教育力の構成要素である、学習意欲、生き方、学び方に対して、これまで検討してきた社会福祉専門職の成長の重要なファクターである専門職的自己、生涯学習と人材育成の交差するキャリア、そして学習者の学びを捉える学習理論とを整理してみようことにする。

（1）自己教育力の概念整理

「自己教育力」とは、1983年11月の文部省第13期中央教育審議会教育内容等小委員会で提唱された概念である。1981年文部省中央教育審議会の「生涯教育について（答申）」において、

複雑な激しい社会環境の中にあって豊かな自己を形成するために生涯を通じた学習が重要であり、そのための生涯教育の意義が説かれている。この生涯を通じた学習には学習のための意欲や能力を涵養することが求められるとして、上記の第13期中央教育審議会教育内容等小委員会に連なっていた（文部省1981）。兼重（1991）によると、本来社会教育の捉える鍵概念であった自己教育力は、学校教育との密接な関係性から生涯学習的な視点からも注目されることになった。全国教育研究所連盟（1989）は、21世紀を迎えようとする1990年代、科学技術の進歩と産業構造の変化、余暇時間の増加、国際化の進展という社会背景の下、生涯にわたる学習の基礎としての力を育むことがこれからの学校教育において重要になるとして、自己教育力育成が叫ばれ始めたとも指摘している。

この自己教育力とは、「自分から主体的に学び、課題を解決する力、自らを高めていく力」（全国教育研究所連盟1989：33）であり、「生涯を通じて各自が自己教育できる力を育成すること」（兼重1991：105）である。その構成要素は学習意欲、学び方、生き方とされている（図1）。学習意欲とは与えられた課題に対する学習意欲のみにとどまらず、自ら課題を発見し解決しようとする意欲をも含むものであり、自己教育力の根幹をなすものである（河野1987：5-6；兼重1991）。学び方とは、単なる読み書きやハウツーではなく、学習目標を主体的に設定し、目標達成のために探求的・創造的に追求する力（全国教育研究所連盟1989：36-37；72）である。そして生き方とは、「自己を見つめ、将来を見据えて、粘り強く生活し、豊かな人間性を実現しようとする意志、態度」（全国教育研究所連盟1989：72）と位置付けられている。また社会参加を通じて他者とともに互いを高め合う事でもある（全国教育研究所連盟1989：37）。



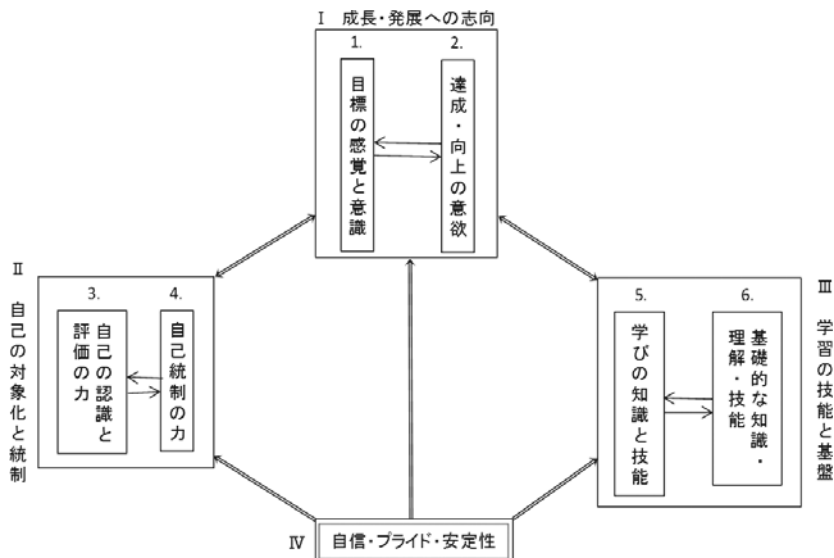
出所：全国教育研究所連盟編（1989）『子どもは創る——自己教育力への道——上巻』ぎょうせい、73.

図1 自己教育力の構成要素図

自己教育力を高めることは、「自己学習、自己形成、自己啓発、自己陶冶などの概念を総合したもの」（河野1987：4）である。もともと自己教育力の概念は、上述の「生涯教育について

て（答申）」において、自己を高め、活力ある社会を創造してゆくことから発展的に提唱された概念である。社会福祉専門職はその倫理綱領に、自己研鑽に努めることと掲げられているわけであるが、「福祉は人なり」と言われるように、豊かな人間性を育むことの一方で、専門職としてエビデンスに基づく実践を展開しようとし、さらに職業人として実社会、職場でのキャリアを重ねてゆく存在でもある。自己学習から自己陶冶までをも含む自己教育力の育成は、激しい社会変化の中に身を置く社会福祉専門職の自己研鑽の土台になるものと言える。

しかしながら、学校教育において自己教育力をいかに育むかという視点から出発した概念であるため、図1にみるように成人の自己教育概念としてそのまま適用するには限界がある。そこで、自己教育に関する言説として梶田叡一のそれを取り上げる。梶田（1985）は、自己教育性（自己教育への構えと力）として、4つの側面と7つの視点を示している（図2）。ここでは自己教育性は、「Ⅳ 自信・プライド・安定性」を土台として、「Ⅰ 成長・発展への志向」という自己教育を行う上での基本的な志向性に沿って、「Ⅱ 自己の対象化と統制」という自分自身を前進させてゆく力と、「Ⅲ 学習の技能と基盤」という前進のための道具的な意味を持つ学び方や基礎学力が一人の人格の中に落ち着くものと説明され、さらに7つの視点で構成されている（図2中の1～6および「自信・プライド・安定性」を含む7つの視点）。梶田の自己教育性概念は、現在でも特に看護学生や看護師の自己教育力を捉える指標として多用されている¹²⁾。河野の自己教育力概念も、梶田の自己教育性概念も、学ぼうとする意欲、成長への志向性が学びの根幹であり、学ぶ目標やロールモデルをもつこと、そして学びのための基礎学力はさることながら、いかに学ぶか、学ぶ方法を身につけることに関しては共通して重要としている。



出所：梶田叡一（1985）『自己教育への教育 教育新書4』明治図書、37。

図2 自己教育の構えと力——主要な諸側面

河野 (1987: 10-12) が自らの生き方を探求することには社会参加、他者を高めることが含まれるものとし、全国教育研究所連盟編 (1989: 37-40) が、他者との関係や、様々な体験・情緒的経験を通じ自己を確立するものとしている「生き方」を、梶田 (1985: 49) は「自らの接するところ体験するところのすべてを、自己の認識の拡大深化のための糧とし、自己成長のためのきっかけとする」自己教育として具現化するものとしている。梶田 (1985) はさらに「自信・プライド・安定性」という、アイデンティティの確立に関するものを、自己教育性の土台に据え、現在の自分のおかれている状況や自己の能力評価と自らが目標とするものに近づこうと自己を統制する力が、自己教育の構えと能力に含まれざるを得ないとして説明している。これは、河野 (1985) の「生き方」へのまなざしを自己教育のためにどのように位置づけるか、一步踏み込んで展開しているものと理解できる。上述のような自己教育力にまつわる概念を概観し、さらにこれを社会福祉専門職の学びにいかに関与するかを検討する必要がある。

(2) 専門職的自己と学習意欲・生き方

自己教育力における学習意欲とは、知的好奇心と目標意識、達成指向から構成されるものである (図1)。梶田 (1985) が挙げる自己教育性の「成長・発展への志向」の側面では、自らの目標とするモデルや、やり遂げるべき事柄など自らの進むべき方向に向かう感覚を持ち、短期的・長期的な目標をもつこと (目標の感覚・意識)、と目標達成のための意欲 (達成と向上の意欲) という2つの視点が含まれるとしている。社会福祉専門職としての援助観や専門職的自己は、学習意欲としての目標意識として捉えることができる。つまり、「私は〇〇のような社会福祉専門職になりたい」、「私は〇〇という社会福祉専門職でありたい」という欲求であり、そのために何をなさねばならないのかという学びの欲求を誘発するものである。

そして前述のとおり、生き方とは「自己を見つめ、将来を見据えて、粘り強く生活し、豊かな人間性を実現しようとする意志、態度」 (全国教育研究所連盟 1989: 72) であり、「自らの接するところ体験するところのすべてを、自己の認識の拡大深化のための糧とし、自己成長のためのきっかけとする」 (梶田 1985: 49) 自己教育の営みの中で見出されるものである。これを社会福祉専門職の「生き方」として捉え直すならば、社会福祉専門職が、社会と其中で生を営む人々をどのように見つめているのか、どのような体験や経験を通じて「知」を生成し、実践の中から「価値」を生みだし、具体的な「技術」として展開するのか、そしてそのことが社会の中でどのように位置づけられるのかを、社会福祉専門職自身が認知し、語る営みである。そこに社会福祉専門職としての専門性の深化と専門職的自己としての「生き方」が見いだされるのではない。時代性や社会構造など様々なものに影響を受けながら生活を営む人々の生きることの困難さは、変化に富み捉えどころのないものであると同時にリアリティと切り離すことのできないものである。必然的にソーシャルワーク実践もまた、可変性に富むものである。社会福祉専門職は、養成教育において育まれた専門職的自己と専門性を外部との関わりの中で

再構築し、当事者のリアリティに直面しながら「かわり続ける専門職」（空閑 2012：1-15）としての自己へと変容させてゆく作業が求められる。

（3）キャリアと学習意欲・生き方

専門職的自己と学習意欲・生き方が、社会福祉専門職の「専門職としての私」を軸にしたものであるならば、キャリアと学習意欲・生き方は、「社会福祉専門職を職業に選んだ私」を軸にしたものととらえられる。社会福祉専門職は離転職を経験しながらキャリアを重ねている。その意味では、一つの職場でキャリアを完結させるのではなく、生涯を通じたキャリア・デザインの見点が求められる。三輪（2011：49-53）によれば近年のキャリア研究では、キャリアを発達させる主体が組織から個人へと移り、個人の能動的な変化や学びが重視されているのである。このような新しいキャリア研究において、転職や組織外へ飛び出したキャリア発達とは新たな学習の契機として肯定的に受け止められる。金井（2002：141）がキャリアを「生活ないし人生（life）全体を基盤にして繰り広げられる長期的な（通常は何十年にも及ぶ）仕事生活における具体的な職務・職種・職能での諸経験の連続と、……」とするように、キャリアは仕事との関係においてのみならず、生涯発達として捉えられる。キャリアと生き方は密接な関係をもって捉えられるものだといえる。さらにキャリア理論が個人の学習を重視していることから、キャリアは学習意欲の醸成とも関わるものである。組織のキャリア開発が個人のキャリア志向と上手くかみ合い、キャリアが学習意欲を刺激するような組織の環境整備が求められるという事である。一方で専門職としての生涯学習の先のキャリアの不透明さが、学習意欲を阻害する可能性も考えられるため、職場でのキャリア開発だけではなく、専門職としての能力形成とキャリアがどのような関係性をもつものか、業界としてどのような道筋を描くのかの議論をさらに後押しするものである。

（4）学び方への視座——生涯学習理論と経営学習理論

全国教育研究所連盟編（1989：73）が示す「学び方」のうち、学校教育を終えた成人を主体に考えたとき、主たる構成要素となるのは「学習方法の習得」と「学習方法の評価」である。この点について梶田（1985：45-46）は次のように説明している。

自ら学び続けていくことが可能になるためには、自分に必要な情報をどこでどのようにしたら手に入れることができるのか、また手に入れた情報をどのように蓄積し、整理し、活用していけばよいのか、そしてその過程においてどのような学習をどのような形でさなねばならないのか、ということがわかっていなくてはならない。…（中略）…また、色々なデータや自分なりの解釈、感想、読書から得た知識や言葉、等々をどのようにしてまとめしていくかという練習も必要である。（梶田 1985：45-46）

つまり、専門職的自己やキャリアを育てるために、どのような情報にアクセスし、どのように学びを身につけるか、学びを身に付けるための手段が妥当であったか、学びの結果、学びがどのように身に付いたかの評価ということである。

成人学習の礎を築いた Knowles (=2002: 39-40) は、アンドラゴジー (Andragogy: 成人の学習を援助する技術と科学) について、その学習者の特性を①依存的なパーソナリティから自己決定的な自己概念への変化、②経験が学習への資源になる、③学習へのレディネス (準備段階) は社会的役割の発達段階に向けられる、④学習の応用の即時性を求める、⑤教科中心的から課題達成中心的へ、に集約している。保正・鈴木・竹沢 (2006: 240-255) は10人の社会福祉専門職の生活史調査から、次の5つの学習スタイルに類型化をしている。それによると、①資格取得に関する勉強、②独自の興味関心に沿った学習、③職能団体、職場外部組織や団体による研修、調査活動、④職場外での、ボランティアを含むソーシャルワーク実践活動、⑤異業種・同業種・地域・当事者含むネットワーク、グループ交流という類型化をしたうえで、社会福祉専門職が、自らの興味関心、志向によって、能動的に、経験学習的に取り組んでいることを説明している。したがって社会福祉専門職の学習スタイルとして 成人した社会福祉専門職の学びをとらえるとき、アンドラゴジーの概念は有益であるということである。ここでは生涯学習理論としてアンドラゴジーの概念を紹介したが、近年学びの主体としての社会福祉専門職を表す言葉として多用されているのは、Schön (=2007) の「省察的实践」であろう。いずれにしても社会福祉専門職の学びを捉え促す枠組みとして、生涯学習理論は重要な示唆を与えてくれる。

前述までの議論は、学習者である社会福祉専門職の側から見たものであった。一方、保正 (2013) がMSWの実践能力変容過程に影響を及ぼす変容促進契機として、研修参加や学校への進学などの学びの活動や、専門職団体、研究会等の社会的活動への参加など職場外での活動が学習機会になっていることを報告している。これは、経営学習理論における「越境学習」として扱うことができる。「越境学習」とは、中原 (2012: 186) によれば、「個人が所属する組織の境界を往還しつつ、自分の仕事・業務に関連する内容について学習・内省すること」である。中原 (2012: 187-204) は、越境学習が就業時間外に個人の自由意志において行われるものであるため、経営学あるいは組織論においては長らく研究の射程に含まれなかったと指摘し、しかし、越境学習が組織にイノベーションをもたらす可能性、そして組織に属する個人のキャリア開発と能力形成を促進する可能性から、近年研究のスポットライトが当てられ始めていることを説明している。石山 (2013: 79-99) が越境学習をOJT、Off-JTに続く第3の学習として位置づけているのは、境界の往還による水平的な異種混成による知識創造の効果の意義を重視してのことである。組織学習理論における学びの研究は、キャリアを生涯を通じたものとして捉えるようになってからは、生涯学習理論との親和性を高めている。その点で、社会福祉専門職の学びを捉える場合にも、生涯学習としての学び (生涯学習理論) と人材育成としての学

び（組織学習論）が統合された視座に立脚することは意義があると思われる。

以上を総括すると、社会福祉専門職学びの総体としての自己教育力である、〈学習意欲と生き方〉を支えるものとしての〈専門職的自己とキャリア〉があり、学び方に対しては生涯学習理論と経営学習理論の視座の下に育まれるべきものであるといえる。専門職的自己、キャリアの視点から社会福祉専門職の生き方をとらえ、その生き方に向けて学習意欲が促進され、学習意欲を実際的な効果につなげてゆくための生涯学習理論・経営学習理論の視点からの学びの取り組みという事である。

（5）自己教育力醸成に対する実践共同体の可能性

自己教育力は、特に生き方と学習意欲をその概念の中心に据えている。本稿は、社会福祉専門職の生き方と学習意欲に大きく影響を与えるものとして、専門職的自己とキャリアを挙げたわけであるが、これらはいかにして醸成されるものか。もちろん、第一に挙げられるのはやはり日々の実践であろう。さらに、外部研修でのグループワークやスーパービジョンなどの機会も重要なものといえる。それは、実践と外部刺激（研修やスーパービジョン）の相互作用ということである。この相互作用を促す仕組みとして、本稿ではもう一つ、「実践共同体」（Community of Practice）の持つ可能性を考えてみたい。

実践共同体はLave and Wenger（＝1993：2）が正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation）という学習の枠組みの中で提唱した概念である。そこでは、実践共同体への参加を通じて学習（正統的周辺参加）をし、技能習得と成員のアイデンティティ獲得を促すとしている。この実践共同体の定義として代表的なものは、Wenger and McDermott and Snyder（＝2002：33）の「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」である。松本（2013）は、実践共同体の概念は、自律的なキャリア形成ニーズの高まりや、キャリア論が生涯学習の視点を取り入れ始めたことから、個人の学習とその促進に関する研究の高まりの中で注目を集めていると指摘している。そして、文献研究を通じて実践共同体の役割と機能をそれぞれ4つに整理している。すなわち、実践共同体の機能とは、1つに実践共同体における正統的周辺参加によって、技能獲得と成員のアイデンティティ構築を図るものである。2つ目の機能は公的組織（職場）から物理的・精神的に距離を取ることである。さらに3つ目には複眼的学習があり、「組織での固定的で規範的な視点と、実践を変容する挑戦の間にあるギャップを埋めることでイノベーションを促進する」（松本2013）学習スタイルの構築、最後にこれらを踏まえた「多重成員性にに基づく二重編み組織のループ学習」¹³⁾（松本2013）の4つである。これらの機能を有する実践共同体はさらに4つの役割を有する。まず一つに個人学習、熟達化の促進であり、実践共同体への正統的周辺参加により熟達化し、さらに職場から距離を取ることで複眼的学習によって

仕事の理解や学習の促進、準拠枠の変更・再構築をする。「知識習得にとどまらない、包括的な学習」(松本 2013)であり、新人から管理職までどの段階にあっても有効で、相互作用性を重視するものである。2つ目の役割は、チーム・組織学習の促進であり、実践共同体への越境学習は組織との多様な相互作用をもたらし、実践共同体は組織学習に対して「学習のエンジンを加えることができる」(松本 2013)としている。さらに3つ目に育成・教育がある。実践共同体はOJTやOff-JT等従来の人材育成の枠組みに続く「第3の学習の場」(石山 2013: 82-92)としての可能性を有しており、職場に対しては持ちづらい非規範的視点に基づいて、「業務支援、内省支援、精神支援」(松本 2013)が可能であり、職場と実践共同体の間でのループ学習を可能とする。そして4つ目に知識創造である。実践共同体は、職場から距離を取り、自律的な学習と知識創造を促進する役割をもつ。また、荒木(2007)は、実践共同体への参加がキャリアへの意欲と展望を示し、リフレクションが専門領域の自覚を促し、キャリアの確立を促すと指摘している。

実践共同体に関する研究は、主に産業分野での労働者を対象として分析がなされており、対人援助職である社会福祉専門職の学びにも同様の効果が見られるのかは明らかではないが、ロールモデルの獲得と専門職的自己の確立にむけて、新たな学習の場として考察を加える余地があるのではないかと考える。

結 わ り に

本稿は、社会福祉専門職の学びの総体を、人材育成と生涯学習の統合的視点のもと、自己教育力概念を基軸に検討した。それは、ロールモデルと専門職的自己の醸成に向けた、学習意欲・学び方・生き方の相互作用によって把握されるものである。さらに、そのような自己教育力を醸成する学習の場として、実践共同体の可能性に言及した。今後は上記を踏まえ、社会福祉専門職の学びの有り様をさらに詳細に把握する必要がある。特に、社会福祉専門職がどのように学びを重ねているのかは、日本においてはまだ質的研究に留まっており、量的な把握が不可欠である。具体的には、どのような機会に、どのような方法で、どのような内容を習得しているのか。そこに職場や専門職団体、大学等の高等教育研究機関がどのように関わっているのかを把握するということである、また、その際には人材育成と生涯教育、キャリアと専門職的自己の変化がどのようにしてなされているかの把握が肝要である。

本稿が社会福祉専門職の卒後教育に関して、現時点で一つでも提言をするとすれば、社会福祉専門職に対しては、より積極的に職場の外、領域の外へ越境してゆくことを勧めたい。社会福祉専門職の支援の営みは、現実の社会と切り離すことのできるものではない。支援対象者も、労働者であり家族の成員の一人であり、子どもであり、時に障害者であり、いずれ高齢者になるものである。支援の対象者は多様な側面を持ち、様々な「生の営みの困難」(窪田 2013: 7)

を抱える存在である。それを支援する社会福祉専門職も、それぞれの専門領域に特化した支援の枠組みや知識が重要であることは語るまでもないが、専門領域という狭い空間にとどまることのないよう、外へ出てゆくことが社会福祉専門職としての幅を広げるものになるからである。

そして、そのような社会福祉専門職の越境学習を、職場も有効活用しようとする視点を持つことを提案したい。従来の人材育成の枠組みである OJT や Off-JT、SDS（自己啓発支援）に実践共同体への越境学習を積極的に取り入れる発想である。社会福祉専門職の越境学習は、自組織の支援の営みをより良いものにしてゆくためのヒントを職場に還元するだろう。その意味では、人事評価のなかで越境学習の効果を正当に評価しても良いだろうし、職場外での私的な学びのグループ、実践共同体への間接的支援（例えば場所の提供、費用の提供等）として、SDS の枠組みを拡張することも一つの考えであろうと思われる。

いずれにしても、社会福祉専門職の卒後教育を考える時、現代社会における社会福祉専門職の姿や、今後進むべき道のりを注意深く捉え、専門職の現代的意味を問い直す作業は必須のことと考え、今後の課題としてゆきたい。

〔注〕

- 1) 日本学術会議社会学委員会社会福祉分科会（2008）「提言 近未来の社会福祉教育のあり方について——ソーシャルワーク専門職資格の再編成に向けて——」
(<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-20-t59-1.pdf>, 2016. 9. 16).
- 2) 厚生労働省（2015）「誰もが支え合う地域の構築に向けた福祉サービスの実現——新たな時代に対応した福祉の提供ビジョン——」
(<http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaihovenfukushibu-Kikakuka/bijon.pdf>, 2016. 8. 21).
- 3) 厚生労働省（2016）「【資料2】『新たな時代に対応した福祉の提供ビジョン』実現に向けた工程表（案）」
(<http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaihovenfukushibu-Kikakuka/0000117426.pdf>, 2016. 9. 6).
- 4) 厚生労働省（2007）「社会福祉事業に従事する者の確保を図るための措置に関する基本的な指針（新入材確保指針）」(<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/fukusijinzaipdf>, 2016. 9. 14).
- 5) 厚生労働省（2012）「人材確保指針に関連する厚生労働省の取り組みについて」
(<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/0000034739.pdf>, 2016. 9. 14).
- 6) 厚生労働省（2006）「社会福祉法人経営の現状と課題——新たな時代における福祉経営の確立に向けての基礎作業——」([http://www.wam.go.jp/wamappl/bb16GS70.nsf/0/8ff3bb2ffc038c07492571ca002c675c/\\$FILE/20060814siryou.pdf](http://www.wam.go.jp/wamappl/bb16GS70.nsf/0/8ff3bb2ffc038c07492571ca002c675c/$FILE/20060814siryou.pdf), 2016. 9. 14).
- 7) 2017 年 3 月 28 日開催の第 10 回社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会において、提出された資料（日本社会福祉士養成校協会 上野谷加代子副会長）に、現任者の定期的な学び直しを可能とする研修基盤の構築が提案されている段階である。
厚生労働省（2017）「第 10 回社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会 資料」
(<http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000158085.html>, 2017. 9. 10).

- 8) 社会福祉士および精神保健福祉士の平成27年度就労状況調査では、社会福祉士有資格者の過去一年間での職場からの指示による外部研修(研究発表会・学会参加も含む)の参加率は68%、精神保健福祉士の過去一年間の精神保健福祉士に関する研修への参加率は30.2%とあるが、その詳細な実態は明らかではない。

社会福祉振興・試験センター(2015a)「平成27年度社会福祉士・介護福祉士就労状況調査結果」(http://www.sssc.or.jp/touroku/results/pdf/h27/results_sk_h27.pdf, 2016.9.16).

社会福祉振興・試験センター(2015b)「平成27年精神保健福祉士就労状況調査結果」(http://www.sssc.or.jp/touroku/results/pdf/h27/results_p_h27.pdf, 2016.9.16).

さらに、日本知的障害者福祉協会(2015)によると、相談支援事業所実態調査報告の中で、回答事業所のうち8割が外部での事例検討会や研修に職員を派遣していると回答している。ただし研修の内容や頻度に関しては不明である。日本知的障害者福祉協会(2015)「平成27年度相談支援事業実態調査報告」(<http://www.aigo.or.jp/choken/pdf/27sodan1chosapdf>, 2016.9.16).

- 9) 社会福祉振興・試験センター(2015a)によれば、平成27年度社会福祉士・介護福祉士就労状況調査結果で74.5%が転職経験を有すると回答している(うち52.4%が福祉・介護・医療分野での転職経験)。また同年の精神保健福祉士就労状況調査結果では、98.5%が転職経験を有しており、うち34.9%が精神保健福祉士の資格を活かした仕事の経験があると回答している(社会福祉振興・試験センター2015b)。つまり、社会福祉専門職は離転職を経験しながらキャリアを重ねているということになる。

- 10) 日本社会福祉士会ホームページ会員専用サイトに掲載されている組織率をみると、2014年の組織率(社会福祉振興・試験センター登録者数に占める日本社会福祉士会の会員数)は20.78%である。組織率は1995年の53.9%をピークに減少を続け、2006年以降2割台で推移していたが、2018年度のデータでは2割を割り込んでいる。また、日本社会福祉士会2013年度第1回生涯研修センター協議会配布資料によると、旧生涯研修制度下における基礎研修受講者は年平均300名程度である(ただし、基礎研修を受講し第1回の共通研修課程修了申請者の数)。また、新生涯研修制度発足時の基礎研修課程受講対象者は全国で27,220人であり、当該年度の会員数の7割にのぼる。なお、2013年度基礎研修Ⅰの修了者は1,456人(修了率の全国平均は68.7%)であった。

- 11) 松本(2008)は、キャリア理論と個人の能力形成・学習の理論とが距離を近づけてきていることを指摘し、組織学習理論や成人学習理論の与える影響について指摘している。

松本雄一(2008)「キャリア理論における能力形成の関連性——能力形成とキャリア理論との統合に向けての一考察——(下)」『商學論究』56(2), 65-116.

- 12) シャインは、個人の組織へのエントリーを、個人の側からは仕事の習得として、組織の側からは、個人の組織への社会化として捉え、両者の交渉として、個人のエントリー、個人の組織への社会化、相互受容の過程を踏んだ個人と組織の「心理的契約」に至ると説明している。この個人の組織へのエントリーに際し最も特徴的な事として、個人の側には、これまでの経験や新しい仕事に対する期待と、新しい組織に入ってから直面する現実とのギャップ(「リアリティ・ショック」)を挙げている。

Schein, H. Edgar (1978) *CAREER DYNAMICS MATCHING INDIVIDUAL AND ORGANIZATIONAL NEEDS*, Addison-Wesley Publishing Company. (=1991 二村敏子・三善勝代訳『キャリアダイナミクス キャリアとは、生涯を通しての人間の生き方・表現である。』白桃書房).

- 13) 社会福祉専門職の人材育成に関する研究としては、主に以下のようなものが例示される。

岡本晴美(2014)「社会福祉現場における“循環的”人材育成の必要性——職場内における人材育成システムの構築に向けて——」『広島国際大学医療福祉学科紀要』(10), 105-116.

岡本晴美(2015)「社会福祉現場における“循環的”人材育成システム構築の試み——職場内に

おける人材育成——」『広島国際大学医療福祉学科紀要』（11），71-83.

しかし、これらの研究の焦点は職場全体の循環的視点であり、社会福祉専門職自身の学びの変容がどのように関係しているかは考慮されていない。

- 14) この分野の研究としては、以下のようなものが例示される。

横山豊治（2005）「社会福祉専門職の養成と生涯学習——ソーシャルワーカーのリカレント教育を中心に——」『新潟医療福祉学会誌』4(2)，15-23.

横山豊治（2009）「社会福祉士全国組織における生涯研修制度の現状と課題（『福祉研究』第100号記念企画 私たちの福祉実践・実践研究）」『福祉研究』（100），166-171.

これらは、リカレント教育の意義やキャリア・デザインへの活用、専門職団体の生涯研修制度の概要などが述べられている。

- 15) 自己教育性を用いた研究としては以下のようなものが例示される。

西谷美幸・永田華千代・徳永郁子・ほか（2004）「自己教育力の動機づけとその効果——自己教育力研究会の設立と概要——」『保健科学研究誌』1，97-103.

多久島寛孝・山本勝則・弓掛和恵・ほか（2006）「自己教育力に影響をおよぼす要因の分析」『保健科学研究誌』（3），49-60.

服部紀子・中村博文・林さとみ・ほか（2015）「看護学士課程2年次生の自己教育力と看護実践能力との関連」『横浜看護学雑誌』8(1)，39-48.

- 16) 多重成員性に基づくループ学習に関しては、さらに詳細には次のように説明されている。「公式組織と実践共同体に同時に所属するというポジションをいかし、実践共同体の能力と、公式組織に必要な知識とを組み合わせることが求められているとする。チームの問題に取り組み、問題に突き当たった時は実践共同体に知識や意見を求め、それをチームに持ち帰って問題に適用し、そこから学習するという多重成員性のサイクルモデルを作り上げることが重要であるとしているのである。この点は、明確な学習目的を持たないインフォーマル組織や人的ネットワークではなしえない学習形態であるといえる。」（松本 2013）

〔参考文献〕

荒木淳子（2007）「企業で働く個人の『キャリアの確立』を促す学習環境に関する研究——実践共同体への参加に着目して——」『日本教育工学会論文誌』31(1)，15-27.

福田俊子・村田明子・須藤八千代・ほか（2011）「精神保健福祉領域におけるソーシャルワーカーの技能習得に関する発達段階モデル第4報——専門職業的自己の生成プロセスの分析『聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要』（9），131-144.

保正友子（2013）『医療ソーシャルワーカーの成長への道のり 実践能力変容過程に関する質的研究』相川書房.

保正友子・鈴木真理子・竹沢昌子（2006）『キャリアを紡ぐソーシャルワーカー：20代・30代の生活史と職業像』筒井書房.

今井むつみ（2016）『学びとは何か——〈探究人〉になるために』岩波新書.

石山恒貴（2013）『組織内専門人材（ナレッジ・ブローカー）のキャリアと学習——組織を越境する新しい人材像——』日本生産性本部生産労働情報センター.

梶田叙一（1985）『自己教育への教育』明治図書出版.

金井壽宏（2002）『働くひとのためのキャリア・デザイン』PHP 新書.

兼重宗和（1991）「自己教育力について」『徳山大学論叢』（35），93-105.

Knowles, M, S. (1980) *The Modern Practice Of Adult Education From Pedagogy to Andragogy.*,

- Association Press. (=2002, 堀薫夫・三輪建二監訳『成人教育の現代的実践——ペダゴギーからアンドラゴギーへ』鳳書房, 再版発行2008)
- 河野重男 (1987)「序章 これからの学校と自己教育力の育成」河野重男編著『学校改善実践全集3 自己教育力を育てる』ぎょうせい, 1-30.
- 窪田暁子 (2013)『福祉援助の臨床: 共感する他者として』誠信書房.
- 空閑浩人 (2012)「序章 ソーシャルワーカーとその実践を支える『知』の形成」空閑浩人編著『ソーシャルワーカー論 「かわり続ける専門職」のアイデンティティ』ミネルヴァ書房, 1-16.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press. (=1993, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加——』産業図書.)
- 松本雄一 (2013)「実践共同体における学習と熟達化」『日本労働研究雑誌』55(10), 15-26.
- 松本雄一 (2015)「生涯学習論と実践共同体」『商学論究』64(2), 51-98.
- 三輪卓己 (2011)『知識労働者のキャリア発達 キャリア志向・自律的学習・組織間移動』中央経済社.
- 文部省 (1981)「生涯教育について (答申)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309550.htm, 2016. 9. 16).
- 村田明子・福田俊子・吉川公章・ほか (2009)「精神保健福祉領域におけるソーシャルワーカーの技能習得に関する発達段階モデル第2報——臨床経験10年未満のワーカーのデータ分析より——」『聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要』(7), 119-132.
- 永田理香 (2012)「社会福祉従事者の人材育成方法に関する試論的考察——『カリキュラム』の視点に基づく研修体系の構築に向けて——」『高崎健康福祉大学総合福祉研究所紀要』9(1), 13-26.
- 中原淳 (2012)『経営学習論——人材育成を科学する』東京大学出版会.
- 日本学術会議社会科学委員会福祉職・介護職育成分科会 (2011)「提言 福祉職・介護職の専門性の向上と社会的待遇の改善に向けて」(<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-t133-3.pdf>, 2016. 9. 16).
- 佐伯胖 (1995)『「学ぶ」ということの意味 子どもと教育』岩波書店.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, London. (=2007, 柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.)
- 鈴木真理子 (2004)「女性ソーシャルワーカーのキャリア発達とライフヒストリー研究: その2 3人の女性ソーシャルワーカーのライフヒストリー」『岩手県立大学社会福祉学部紀要』6(2), 61-73.
- 鈴木真理子 (2006a)「女性ソーシャルワーカーのキャリア発達とライフコース」『埼玉県立大学紀要』8, 51-61.
- 鈴木真理子 (2006b)「若きソーシャルワーカーのライフヒストリー研究: (その3) キャリアデザインと自己教育力」『岩手県立大学社会福祉学部紀要』8(2), 69-77.
- 鈴木真理子 (2007)「ベテラン女性ソーシャルワーカーのキャリアとライフコース」『埼玉県立大学紀要』9, 21-33.
- 鈴木真理子 (2008)「他分野参入の女性ソーシャルワーカーのキャリアとライフコース」『埼玉県立大学紀要』10, 25-41.
- Wenger, E. and McDermott, R. and Snyder, W/M. (2002) *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press. (=2002, 野村恭彦監修・櫻井祐子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社.)
- 横山豊治 (2005)「社会福祉専門職の養成と生涯学習——ソーシャルワーカーのリカレント教育を中心に——」『新潟医療福祉学会誌』4(2), 15-23.
- 全国教育研究所連盟編 (1989)『子どもは創る——自己教育力への道——上巻』ぎょうせい.

〔付記〕

本稿は、佛教大学大学院社会福祉学研究科提出の修士論文の一部に、加筆修正を行ったものである。

（たけもり みほ 社会福祉学研究科社会福祉学専攻博士後期課程）
（指導教員：植田 章 教授）

2017 年 9 月 22 日受理